

# EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA MODALIDAD ABORIGEN (CIFMA): GÉNESIS, DESARROLLO Y CONTINUIDAD [ARGENTINA]

Estela Maris Valenzuela (\*)

Las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social que se presenta como producto de distintas coyunturas históricas. Originariamente se crearon para responder a necesidades, intereses y visiones que configuran cada uno de los contextos sociales de referencia para cada situación. Dado que las sociedades se van transformando con el transcurrir del tiempo, a su interior las instituciones adquieren distintos niveles de protagonismo en función de su capacidad de articulación y adaptación a las nuevas circunstancias del contexto, lo cual se refleja en su mayor o menor grado de crecimiento e inserción. Las instituciones educativas, como otras que comparten con ellas la escena social, son un producto histórico y deben ser pensadas de ese modo (Frigerio, 1992).

El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) es un instituto que surge con el objetivo de dedicarse a la formación de docentes indígenas especializados en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y socio-cultural. La historia institucional del CIFMA, como

(\*) Directora de Estudios de la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA, Argentina); estelamarisv@hotmail.com

Valenzuela, Estela Maris (2009) Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 79-102.

todas, debe ser entendida en el marco de contextos generales y circunstancias particulares. A partir de ello surgen sus características y rasgos específicos, por lo que iniciaremos con una breve referencia a su historia.

## **Presentación de la Institución CIFMA**

### *Contexto histórico – social*

Este instituto constituye una de las respuestas concretas que se dio desde el Estado provincial y nacional a los reclamos educativos de las comunidades indígenas *tobas, wichí y mocoví* de la provincia del Chaco (Argentina). Al momento en que los indígenas reclamaban, entre otras cuestiones, un sistema educativo más justo, igualitario y equitativo, en el país se estaba generando un proceso de transformación político-social donde la recuperación de la democracia, como forma de gobierno, puede ser considerada su rasgo más sobresaliente. La posterior modificación de la Constitución Nacional y de la provincial, sumada a la ulterior sanción de leyes, vinieron de alguna manera a garantizar el proceso de reconocimiento de los indígenas como pueblos y, por lo tanto, su derecho a la participación activa como ciudadanos poseedores de una identidad particular.

De acuerdo con otros estudios sobre el tema (Congreso de Nación, 1986; López, 1997), podemos denominar a ese período como etapa de revalorización de la cultura indígena. En ella se dejó de lado la concepción paternalista e integracionista hacia los indígenas y se configuró una nueva relación, basada en la revalorización de la identidad personal, social y cultural de estos pueblos. Esto se tradujo no sólo en la aceptación y respeto de sus lenguas y culturas sino, aún mas, en la valorización de las mismas como constituyentes del patrimonio cultural de la nación argentina (Valenzuela, 2002).

A partir del reconocimiento de los indígenas como pueblo, se les posibilitó ejercer el derecho de participar en la discusión y brindar alternativas de solución a los asuntos que los afectaban. En el ámbito de nuestra provincia, durante el año 1986, comenzó a discutirse en asambleas provinciales de las tres etnias chaqueñas (*tobas, wichí y mocoví*) un proyecto de ley integral del aborigen chaqueño. Una de las asambleas se dedicó a tratar los problemas de la educación en las comunidades aborígenes. Las comunidades hicieron contundentes reclamos al estado provincial en relación a los servicios educativos prestados en ese momento. Se hicieron llegar los reclamos al entonces ministro de Gobierno, Justicia y Educación. Posteriormente, una delegación de líderes aborígenes de las tres etnias se trasladó a Resistencia, capital de la provincia, para presentar la petición personalmente a las autoridades.

Las preocupaciones de las comunidades indígenas en ese momento hacían referencia al ineficiente servicio educativo que se brindaba a las comunidades, especialmente en el nivel primario, ya que una pequeña cantidad de niños indígenas egresaban de ese nivel con su certificado de séptimo grado. Se atribuía el problema, fundamen-

talmente, al hecho de que la lengua materna de los niños no era el castellano, situación que en la práctica era ignorada por la escuela, pues los maestros no hablan la lengua indígena y no tenían capacitación específica para educar a niños que hablaban otra lengua y, en la mayoría de los casos, tenían una comprensión muy pobre del castellano.

Las inquietudes y propuestas de los indígenas fueron recibidas por el Poder Ejecutivo y plasmadas en un proyecto de ley que fue tratado y aprobado por la Legislatura Chaqueña en mayo de 1987, sancionándose así la Ley 3.258 del aborígen chaqueño, que dedica el capítulo 3° a la educación. Al mismo tiempo, el Consejo General de Educación, en atención a las inquietudes planteadas por las comunidades aborígenes y en cumplimiento de dicha ley, el 15 de julio de 1987 pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA, en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña.

Durante el año 1994, luego de un importante proceso de participación de los pueblos indígenas, se incorporan sus derechos en la Constitución Nacional y, posteriormente, en la Constitución provincial. Durante ese año, se tramitan ante los poderes Ejecutivo y Legislativo las carreras de nivel terciario de «maestro bilingüe intercultural para el nivel inicial» y «maestro bilingüe intercultural para la educación general básica», que comienzan a funcionar el 19 de abril de 1995, dando inicio a una nueva etapa institucional del CIFMA como Instituto de Nivel Terciario.

El Instituto de Nivel Terciario y su propuesta educativa bilingüe intercultural (toba-castellano; wichi-castellano y mocoví-castellano) surge, entonces, como consecuencia de un hecho importantísimo: la participación activa de las comunidades aborígenes en la vida social y política del país y de la provincia. Son las propias comunidades aborígenes quienes adquieren el protagonismo, comienzan a hacer oír su voz, a expresar sus preocupaciones y reclamos, y a presentar sus propuestas sobre lo que quieren y aspiran para ellos y sus hijos.

### *Objetivos y funciones*

El CIFMA tiene como objetivo la formación del docente bilingüe intercultural, procurando garantizar una oferta de calidad, equitativa, justa, que parte del reconocimiento y valoración de los saberes y prácticas tradicionales, posibilitando su enriquecimiento para que los estudiantes indígenas, al finalizar su formación, logren adquirir las competencias básicas para su desempeño profesional.

Los fines institucionales del CIFMA apuntan a:

- a) Lograr el mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes de la provincia mediante la investigación, el perfeccionamiento y la formación de docentes aborígenes. Esta finalidad se corresponde con las funciones de los Institutos de Nivel Terciario (investigación, capacitación docente

y formación de grado), con especial acento en el mejoramiento del servicio educativo prestado en y/o para las comunidades aborígenes.

- b) Coordinar, apoyar, animar y evaluar el programa de educación intercultural bilingüe para el logro de los objetivos propuestos. Este objetivo también confirma la acción del CIFMA, iniciada en 1990, como unidad ejecutora del programa de educación bilingüe de la provincia, con el fin específico de implementar la «Modalidad Bilingüe Intercultural» y adecuar este sector de la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos indígenas *toba*, *mocoví* y *wichí*.

### *Situación actual y número de egresados*

El instituto ha crecido notablemente no sólo por el nivel de egresados, sino por la extensión que ha realizado a otras comunidades. Tal es el caso de la creación por extensión de sus unidades educativas en las localidades de Juan José Castelli (para estudiantes de etnias *tobas* y *wichí*) y en El Sauzalito (para estudiantes de la etnia *wichí*). De esta manera se puede garantizar el crecimiento institucional e incrementar las posibilidades de formación de docentes indígenas en su comunidad de pertenencia.

**Tabla 1: Nómina de docentes indígenas egresados de las carreras desarrolladas en el CIFMA**

Carrera	Años de Formación	Número de Egresados
Auxiliar docente aborigen	1987-1994	85 docentes indígenas
Maestro bilingüe intercultural para la educación general básica 1 y 2	1995-2000	31 docentes indígenas
Profesor intercultural bilingüe para la educación general básica 1 y 2	2000 en adelante y continua	47 profesores indígenas

Fuente: planillas de datos estadísticos del CIFMA.

Como puede observarse en la tabla 1, ya existen alrededor de 163 docentes indígenas recibidos, que en su totalidad están desarrollando labores educativas en las escuelas de sus comunidades. Algunos trabajan en el ámbito del Ministerio de Educación provincial, como responsables pedagógicos del área de educación indígena de la provincia o en asesorías en los diferentes órganos del gobierno.

En el presente año (2009) egresarán los primeros docentes indígenas *tobas* y *wichí* de la unidad de extensión de servicio de Juan José Castelli.

El presupuesto anual procede en su totalidad de fondos otorgados por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco y está destinado al pago de salarios de

docentes y al mantenimiento del servicio de comedor para los estudiantes albergados. Adicionalmente, se reciben fondos del Ministerio de Educación de la Nación y, en menor medida también del Ministerio de Educación provincial, mediante la presentación de solicitudes específicas a distintos programas permanentes, fondos para capacitación, investigación, becas para alumnos, becas de formación docente, etc.

El marco legal que sostiene este tipo de formación docente, se ampara en la Constitución Nacional (artículo 75, inciso 17) y la Constitución Provincial (artículo 37), donde la provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural, y afirma que el Estado le asegurará la educación bilingüe e intercultural. Otros instrumentos legales trascendentes en este tema son el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Ley 24.071 de Ratificación del Convenio 169 de la OIT; la Ley Nacional N° 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes; la Ley Federal de Educación n° 24.195 y la reforma n° 26.206. Por su parte, la ley N° 3.258, denominada «del Aborigen Chaqueño», en su artículo 13 reconoce a las culturas y lenguas *toba*, *mataco* y *mocoví* como valores constitutivos del acervo cultural de la provincia<sup>(1)</sup>, y aprueba las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe.

### *Aspectos cualitativos relevantes*

Sin duda la educación en contextos de diversidad lingüística y cultural constituye una propuesta educativa compleja que postula la inclusión a través de la educación. La formación docente indígena desarrollada en el CIFMA busca articularse, consolidarse día a día; pero, seguramente, posee elementos paradójicos que frecuentemente resultan muy difíciles de llevar a la práctica en adecuación a su contexto. La formación docente en el CIFMA es una propuesta educativa abierta a la crítica y al debate constructivo, una actitud necesaria que se busca cultivar permanentemente.

A partir de estas consideraciones, se pueden enumerar algunas cualidades que sobresalen en el proceso:

- a) El haberse gestado como la primera experiencia educativa de nivel superior para sectores indígenas en Argentina. Al momento de su inicio, se trataba de una apuesta de avanzada, de absoluta vanguardia. Actualmente constituye un referente de la materia en el país, por ofrecer oportunidades para el acceso al conocimiento, la educación y una mejor oportunidad de potenciar las posibilidades de calidad de vida de los indígenas y de inclusión por medio del desarrollo humano y profesional en una zona del país socio-económicamente muy desfavorecida.
- b) El Instituto CIFMA sostiene una propuesta institucionalizada de educación inclusiva. La inclusión no se agota en el acceso. Por ello se impulsa una inclusión justa que, además de convertir el tránsito por la escuela en una experiencia vital, con sentido y posibilidad de construcción de un futuro para los jóvenes

---

(1) Resolución N°107/99 Consejo Federal Cultura Educación.

indígenas, se implica en la incorporación de los diversos rasgos culturales de los aborígenes, sus inquietudes y problemas, en un espacio y tiempo institucional capaz de alojar las diferencias y transmitir conocimientos relevantes.

- c) La gestión e implementación de las unidades de extensión educativa del CIFMA y del profesorado intercultural bilingüe en la localidad de Juan José Castelli y en la localidad de El Sauzalito, permiten garantizar a los estudiantes de cada zona las posibilidades de acceso y formación.
- d) La continua difusión de la propuesta educativa a través de diversas actividades de orientación y capacitación en nuestra provincia, provincias vecinas y países limítrofes.
- e) Cooperación y disposición del equipo de conducción y de profesores del instituto a brindar información a profesores y estudiantes de otros establecimientos en temas de educación intercultural bilingüe.
- f) Potenciar las acciones de investigación, capacitación, orientación y colaboración que surgen del CIFMA y se demandan desde otras instituciones (de Bolivia y las provincias argentinas de Salta, Jujuy, Santa Fe, Buenos Aires, etc.).

### *Etapas en la vida institucional: Proceso de construcción*

#### 1) Etapa preparatoria (1987 - 1993)

A partir del pedido que han realizado los indígenas *tobas, wichi y mocoví* en las asambleas de comunidades y del petitorio entregado al gobierno del Chaco, a legisladores, ministros y líderes políticos, se creó<sup>(2)</sup> una comisión conformada por tres docentes no indígenas que tenían conocimiento de la temática indígena y una vasta experiencia laboral en escuelas de comunidades. Esta comisión estaba encargada de elaborar propuestas específicas con vistas a iniciar programas experimentales de formación docente indígena en el ciclo lectivo del año 1987. La comisión resuelve aconsejar al Consejo General de Educación el inicio de acciones tendientes a la formación y perfeccionamiento docente, adaptación curricular, formación de auxiliares docentes aborígenes e implementación de la modalidad aborígen.

- *Inicio del primer curso de formación docente indígena: Carrera de auxiliar docente aborígen*

La comisión elaboró los lineamientos generales del proyecto de «Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen» que permitió la implementación de un curso de formación de auxiliares docentes aborígenes de dos años de duración, más medio año de práctica docente. Para poner en marcha el proyecto, se buscó un local que estuviera ubicado en una zona aborígen para favorecer la relación escuela-

---

(2) Resolución N°: 2692/86 del Consejo General de Educación.

comunidad. Con tal fin se solicitó en préstamo al obispado de San Roque un centro de capacitación de aborígenes recientemente construido por la Iglesia Católica. Dicho local estaba ubicado en el Barrio Nala (Sol), en la periferia de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña.

El Consejo General de Educación firmó un convenio mediante el cual el obispado cede gratuitamente el edificio para su utilización como local escolar y albergue estudiantil. Así se pudo iniciar el curso de auxiliares docentes aborígenes, el 15 de julio de 1987, con una matrícula de 35 alumnos de las etnias *toba* y *mocoví*, provenientes de diversas comunidades de la provincia. Al finalizar el año, se hizo un informe de las actividades desarrolladas en los primeros meses de funcionamiento y el documento fue entregado al Consejo General de Educación, que supervisaba las innovaciones educativas en áreas aborígenes.

En esta etapa se delinearón algunas características para un perfil del auxiliar docente aborígen que pudiera orientar el ingreso de los jóvenes al curso.

El futuro auxiliar debía ser egresado de la escuela primaria; saber hablar su lengua (aspecto que fue pensado para los estudiantes *tobas*, ya que existían jóvenes que no hablan su lengua, no para el caso de los indígenas *wichí* o *mocoví*); valorar su cultura; gustarle el trabajo con los niños y ser elegidos por su comunidad de pertenencia. La primera promoción de auxiliares docentes aborígenes egresó en el año 1989. Fueron 27 jóvenes de distintas comunidades de las etnias *tobas* y *mocovíes* de la provincia.

Entre los años 1988 y 1994 se han capacitado auxiliares docentes en El Sauzalito para la etnia *wichí*. La ubicación geográfica, los caminos intransitables, la escasa posibilidad de las comunicaciones, ponían a los *wichí* en desigualdad de condiciones para acceder a la formación como docentes en la ciudad de Roque Sáenz Peña, por lo que a mediados de 1987 se decidió que la capacitación de auxiliares *wichí* se desarrollaría en la localidad de El Sauzalito, a 450 kilómetros de distancia de la ciudad de Roque Sáenz Peña. De ella egresó un total de 32 docentes *wichí*.

Los problemas al inicio de la formación docente fueron la resistencia ofrecida desde gran parte del sistema educativo hacia este nuevo tipo de formación profesional, destinada solamente a indígenas. Esto se vio, por ejemplo, en la consideración del CIFMA como una institución que discriminaba al resto de la población no indígena que deseaba estudiar la carrera.

El desconocimiento de la propuesta de formación por gran parte de la sociedad civil, implicó que desde el inicio se tuviera poco apoyo para los reclamos indígenas por parte del poder legislativo de la provincia, retrasándose de este modo el tratamiento de las cuestiones que lo afectaban. Esto quedó reflejado en los periódicos de la época, por ejemplo, en títulos de artículos del Diario Norte (Resistencia, febrero de 1987) que señalan: «Hasta abril no se tratará la ley del aborígen»; «Las promesas hay que cumplirlas»; «Los aborígenes están perdiendo la paciencia, una ley vital que se viene dilatando demasiado».

A pesar de las resistencias iniciales para incorporar a los egresados del CIFMA al sistema educativo, el Consejo de Educación de la provincia del Chaco<sup>(3)</sup> resuelve, al poco tiempo de egresar la primera promoción, integrar al programa de educación bilingüe intercultural (Pro.EBI) una gran cantidad de escuelas primarias y jardines de infantes con población escolar indígena ubicada en las comunidades de donde provenían los estudiantes indígenas. Esto abrió la posibilidad de que, una vez que los auxiliares docentes culminen su etapa de formación, puedan insertarse laboralmente en las diferentes escuelas de su comunidad. Dicha resolución determinó misiones y funciones de los auxiliares docentes aborígenes y encomendó al CIFMA continuar apoyando, asesorando y evaluando la aplicación del programa de educación intercultural bilingüe.

El segundo curso comenzó el 1 de septiembre de 1991<sup>(4)</sup>, dando continuidad a las acciones tendientes a promover el acceso del aborigen a distintos niveles educativos y lograr una auténtica y efectiva inserción en la comunidad. En este segundo curso se inscriben jóvenes aborígenes *tobas* y *mocovíes* de diversas zonas de la provincia y se mantuvo el servicio del albergue estudiantil.

El 9 de setiembre de 1994 egresa la segunda promoción de auxiliares docentes aborígenes. En ese año se empieza a construir el edificio propio del CIFMA con aportes del Plan Social Educativo. Un mes antes, se había aprobado el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la Constitución Nacional.

## 2) Etapa de institucionalización y consolidación (1993 en adelante)

La creación<sup>(5)</sup> del «Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen» con carácter definitivo, marca el inicio de esta etapa. Los esfuerzos se orientaron hacia la consolidación de la institución como centro de formación de docentes indígenas, afirmando simultáneamente su perfil de animador y coordinador del Pro.E.B.I. Para ello, se realizaron actividades como la edición impresa de material bilingüe, seguimiento en las escuelas del desempeño docente de los egresados, talleres con miembros de las asociaciones cooperadoras, auxiliares docentes aborígenes, directivos, maestros, etc.

A partir de 1995 se inicia definitivamente la etapa de consolidación, ya que en ella se afirma el carácter de la institución como formadora de docentes aborígenes a partir de la implementación de una carrera de maestro especializado en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta carrera es de nivel terciario y está destinada a aborígenes de las etnias *toba*, *wichí* y *mocoví*.

El 19 de abril de 1995 se pone en marcha la carrera de maestro bilingüe intercultural para la Educación General Básica (EGB) y la institución comienza a

---

(3) Resolución N° 425/90 Consejo General de Educación.

(4) Resolución N° 1712/91 Consejo General de Educación.

(5) Resolución N° 83/93 Consejo General de Educación.

funcionar como Instituto de Nivel Terciario CIFMA, bajo la dependencia jerárquica de la Dirección General de Nivel Terciario, que es el órgano contralor de las instituciones formadoras de profesionales no universitarios en la provincia. Iniciaron la carrera jóvenes de las etnias *toba*, *mocoví* y *wichí* provenientes de las provincias del Chaco, Formosa y Salta, y con el objeto de facilitar su asistencia se mantuvo el servicio de albergue estudiantil.

La carrera de maestro bilingüe intercultural se desarrolló hasta el año 1999 con una duración de tres años. Los estudiantes egresaban con el título de maestro bilingüe intercultural para la EGB 1 y 2, que los habilitaba para el trabajo en el primer ciclo de escolaridad primaria (destinada a niños de 6 a 8 años de edad) y en el segundo ciclo (niños de 9 a 12 años de edad). Desde el año 2000 y hasta la fecha se desarrolla la carrera de profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2. Aunque el desempeño profesional de los docentes sea el mismo, la diferencia entre la carrera de maestro y la de profesorado, es que esta última requiere una formación de cuatro años, posee una mayor carga de contenidos curriculares y se adecúa a las exigencias de la normativa vigente a escala nacional.

## **Las dificultades y formas de solución de los problemas**

Entre las dificultades relacionadas con el ingreso al curso de auxiliares docentes aborígenes, figura el desconocimiento de que algunas comunidades indígenas de la provincia del Chaco no contaban con egresados del nivel primario, como era el caso de las comunidades *wichí* de Fortín Belgrano, Tres Pozos, Tartagal, Nueva Población (Zidarich, 1999). La decisión fue permitir el ingreso al curso de auxiliares con primaria incompleta, con el compromiso de cursarla en una escuela de adultos mientras transcurría su capacitación como auxiliar docente aborigen.

Otra dificultad tuvo que ver con la elección de los jóvenes por parte de la comunidad. Se pensó que fuese la comunidad, en asambleas, quien seleccionara a los jóvenes en función de sus aptitudes, valores y trayectoria en la comunidad y en vista al rol como docente de su comunidad. No obstante, en la práctica estos criterios no se tuvieron en cuenta en muchos casos.

En primer lugar, porque el curso de auxiliares representaba para la comunidad una posibilidad de construcción de una escuela diferente, no expulsora, que respetara y fortaleciera sus valores culturales y lingüísticos, teniendo en cuenta que los auxiliares docentes formarían parte del sistema educativo que tiene sus propias reglas de funcionamiento, lo cual no siempre se corresponde con formas o ritmos de vida de los indígenas. Esto se evidenció en la dificultad de los jóvenes para adaptarse a las normas de funcionamiento institucional como el cumplimiento de horarios, uniformes, planificaciones, informes, etc.

En segundo lugar, el curso de auxiliar representó en muchas instancias una posibilidad laboral segura para los jóvenes, con trabajo y sueldo estable, por lo que en muchos de los casos los jóvenes fueron obligados a estudiar aunque no tuvieran voca-

ción de hacerlo, lo que generó varios incumplimientos. La mayoría de estos jóvenes ha abandonado los estudios pese a la asistencia que recibían, como una pequeña beca, útiles escolares, albergue con sistema de internado, servicio de comedor y otras facilidades.

A partir de esta experiencia, para el inicio del segundo curso y buscando solución a los problemas que se habían presentado, se establecieron nuevos criterios de selección que consideraban que la comunidad podía proponer candidatos y también podían inscribirse jóvenes que así lo desearan y no hubiesen sido propuestos por la comunidad; y que, en todos los casos, el ingreso implicaba un período de diagnóstico y posterior selección.

La selección estuvo a cargo del equipo capacitador del CIFMA, integrado por docentes indígenas y no indígenas. Se buscó que los jóvenes valoraran su cultura, su lengua y tradiciones; que tuvieran competencias significativas en cuanto a lectura, comprensión y escritura de textos; y que desearan estudiar y capacitarse para trabajar con niños.

El grupo que ingresó al segundo curso, además de ajustarse al perfil de ingreso, tenía otras fortalezas: eran todos egresados de primaria y algunos habían ingresado al secundario, aunque no lo habían terminado; eran más jóvenes que en el primer grupo, e incluso, algunos habían terminado el ciclo de experto agropecuario de nivel secundario, como fue el caso de los *wichi* (Zidarich, 1999).

El inicio de la carrera de maestro bilingüe intercultural para la EGB 1 y 2, y la carrera de profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2, obligaron a concentrar los mayores esfuerzos y la mayor cantidad de recursos humanos en la formación de docentes de nivel superior, en detrimento de áreas como acompañamiento, seguimiento a egresados, elaboración de material didáctico, etc. Esto afectó dos cualidades que siempre habían caracterizado al CIFMA: contacto directo y constante con la realidad de las escuelas y, en consecuencia, al fortalecimiento y crecimiento del programa de EIB.

Entre los obstáculos durante el desarrollo de la experiencia, se pueden señalar los relativos a las condiciones iniciales de los alumnos ingresantes, ya fuese con títulos de nivel secundario o de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA). En los primeros se verifican dificultades en cuanto a la escritura de la lengua indígena. En los segundos, las dificultades se centran en la escritura del castellano. En ambos grupos se registran dificultades en cuanto al manejo de técnicas de estudio, y en lectura comprensiva.

El abanico de dificultades habituales es amplio e incluye la existencia de problemas familiares (alumnos casados y con familia a cargo), económicos (gastos de pasajes, fotocopias, etc.), carencia de asesoramiento para el estudio de los alumnos de modalidad a distancia, conflictos para solicitar licencia en el caso de los alumnos a distancia que trabajan como auxiliares docentes aborígenes, problemas de estudio (escaso nivel de comprensión, capacidad de análisis, metodología para estudiar, etc.).

Con el objeto de subsanar las dificultades, se han implementado clases matutinas de apoyo y se ha establecido un sistema de tutorías focalizadas para aquellos alumnos que requieran mayor apoyo y acompañamiento en sus estudios.

Para facilitar el estudio de los alumnos que cursaban la carrera de manera semi-presencial, los docentes del CIFMA han elaborado módulos auto-instruccionales que faciliten el acompañamiento a los alumnos.

Otra dificultad fue lograr la acreditación nacional de los títulos que emitía el CIFMA, trámite que demoró mucho tiempo, al punto de que los egresados de 2003 obtuvieron su título en el año 2006. El motivo de la demora, fue que la denominación de los títulos aprobados por resolución provincial 1161/02 del MECCyT no coincidía en su denominación con lo estipulado en la normativa nacional para el caso de egresados del profesorado intercultural bilingüe. Mientras que en un título la denominación rezaba: Profesor bilingüe intercultural para la EGB 1 y 2, la normativa nacional establecía como denominación: Profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2, poniéndose el acento en lo intercultural sobre lo bilingüe. Esta situación provocó que los egresados perdieran posibilidades de inserción laboral, no pudiendo acceder a concursos de cargos docentes; un desánimo generalizado en la comunidad indígena, sumado a una fuerte preocupación por la situación y un descreimiento de las acciones que realizaba el CIFMA en ese tiempo. Finalmente se logró la rectificación de las resoluciones 1692/02 MECCyT Resol 767/02 del Ministerio de Educación de la Nación, a fin de facilitar la correcta emisión de los títulos de los Profesores Interculturales Bilingües en el Instituto de Nivel Terciario CIFMA.

## **Logros alcanzados durante estos años**

Al concentrar los esfuerzos en la vigilancia y reflexión epistemológica sobre la relación curricular que debe existir entre pautas y elementos culturales de los pueblos indígenas y aquellos propios de la cultura occidental moderna, se ha logrado asegurar una sólida formación en la enseñanza tanto de la primera como de la segunda lengua (toba-castellano; mocoví-castellano, wichí-castellano).

También debe considerarse como logro el importante trabajo orientado al reconocimiento, valoración y fortalecimiento de los saberes y cosmovisión propia de las culturas de los alumnos indígenas, procurando ofrecer instancias para incluir los saberes de las comunidades como contenidos de enseñanza en los diversos espacios curriculares de la formación de docentes indígenas. Se han podido recopilar relatos, cuentos y leyendas a través de entrevistas mantenidas con ancianos de las comunidades, recuperando historias, anécdotas y enseñanzas para ser utilizadas en las escuelas.

Son importantes los avances en las discusiones y acuerdos provisorios en relación a la ortografía del *wichí*, y a un mayor conocimiento y consenso respecto de las variedades dialectales del *toba*. La elaboración de material didáctico para el trabajo en las diferentes áreas curriculares, en especial para el aprendizaje de la lengua materna, ha demostrado ser una herramienta valiosa en el proceso educativo.

Se ha logrado capacitar a docentes no indígenas para que trabajen con una perspectiva de inclusión social y de diversidad, despojándose de prejuicios o estereotipos sobre los indígenas. Esta labor estuvo acompañada de la promoción de diversas acciones integradas, como cursos de capacitación, extensión, asesoramiento y aproximaciones con el resto de la sociedad civil, a fin de brindarles conocimiento y herramientas que permitan construir una sociedad intercultural.

Desde el comienzo de la experiencia, se ha contado con una asignación de partida presupuestaria por parte del Consejo General de Educación para las tareas de perfeccionamiento docente, apoyo, asesoramiento y evaluación llevadas adelante con la coordinación del CIFMA, lo cual ha facilitado esta labor.

También ha sido importante su reconocimiento, desde los inicios, como institución autorizada a ofrecer capacitación y acompañamiento a los docentes de las escuelas primarias y jardines de infantes afectados en comunidades indígenas, con el objeto de apoyar la puesta en marcha de la educación bilingüe intercultural.

Adicionalmente, podemos citar logros como el seguimiento y acompañamiento a los egresados en sus lugares de trabajo, mediante la capacitación específica en temáticas demanda por los propios auxiliares docentes; y la organización de talleres de intercambio entre docentes indígenas y no indígenas, a fin de consolidar la pareja pedagógica y su posterior desempeño en el aula.

La realización de visitas programadas a las escuelas y sus comunidades, para relevar necesidades y reuniones en los locales escolares con docentes indígenas, no indígenas y miembros de comunidades, permitió compensar las dificultades detectadas mediante talleres y cursos, entendiendo así la formación docente como un proceso continuo y del que es responsable no sólo el docente indígena sino también el CIFMA como institución formadora; y evaluar el proceso de formación de los docentes indígenas y su incidencia en la práctica, a fin de realizar ajustes necesarios en vista a un nuevo proceso de formación de docentes.

Finalmente se considera positivo que toda la comunidad educativa, docentes y directivos del CIFMA, se involucraran en procesos de evaluación externa e interna de las acciones que desarrollaban, con el fin de continuarlas y profundizarlas.

### *Oferta educativa y necesidades comunitarias*

El CIFMA constituye una institución que procura construir, desde el consenso y la diversidad, una visión lo más clara y completa posible de la sociedad en que vivimos; de identificar las falencias inmediatas y elaborar respuestas amplias y eficaces a los problemas centrales y necesidades comunitarias, sobre la base de multiplicidad de enfoques y modalidades de acción, producto del intercambio con grupos sociales organizados y culturalmente diferentes a la sociedad mayor o dominante.

Desde la institución se intenta generar espacios para la interacción y el intercambio, para permitir a todos los sujetos indígenas y no indígenas enriquecerse y

ampliar su marcos de acción, asignando igual peso a los saberes y bagajes culturales de todos los involucrados sin jerarquizarlos. De otro modo no es posible el intercambio simétrico, colocando en igualdad de estatus a las culturas participantes en este intercambio. Esto se hace visible, por ejemplo, en el hecho de habilitar las diferentes miradas, escuchar las distintas voces, otorgar legitimidad a las prácticas y conocimientos tradicionales, y permitir a partir de esta diversidad el enriquecimiento de todos los actores involucrados.

### *Procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad*

¿Qué hacer en cuanto educadores, trabajando en un contexto como éste? ¿Hay realmente algo que hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos saber nosotros, los llamados educadores, para hacer viables nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños que sufren a diario tantas injusticias, que (al igual que sus antepasados) han vivido una postergación histórica de la solución a sus carencias en las cuestiones más elementales? Estos son, entre tantos, los planteamientos que nos hacemos a diario los docentes del CIFMA durante el desarrollo de este proceso.

En primer término, es necesario el reconocimiento de la dignidad de los educandos o de cualquier persona que se pretenda educar. Perfeccionarlo es una condición ineludible para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta educativa que se formula y se desarrolla, parte del reconocimiento de esta dignidad y sus potencialidades. Incorporar la variable cultural como elemento decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone reconocer en igualdad de estatus los saberes escolares y los socio-culturales.

La idea clave es partir de la diferencia como base de la igualdad, y no desde la discriminación, de modo que los conocimientos brindados por la escuela sean un aporte al desarrollo de sus propios saberes e identidades.

El modelo didáctico propuesto es de interrelación entre culturas, basado en el respeto hacia las identidades ocultadas. La enseñanza debe ser adaptada a la comprensión y capacidad de los alumnos, pues el proceso de aprendizaje permite organizar y significar experiencias de aprendizaje.

Dicho proceso consiste en una malla de ideas, creencias, valores, capacidades, conocimientos y habilidades que las personas desarrollan y emplean para integrar una nueva información y construir nuevos conocimientos y destrezas. Desde esa matriz de aprendizaje, cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia y conocimiento.

Es preciso enseñar a estos jóvenes con métodos que permitan estimular la creatividad, solidaridad y capacidad, métodos que reconozcan la necesidad de personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando el conocimiento y las creencias de los alumnos como punto de partida del proceso.

Apuntamos a definir metodologías y contenidos escolares que permitan a los jóvenes a valorar su cultura para preservarla e impulsar su desarrollo. Ello exige que los docentes seamos conocedores de las representaciones iniciales de los alumnos, de sus saberes previos y de su contexto, a fin de estimularlos a conocer, comprender y valorar su propia comunidad, reforzar su autoestima e identidad personal y cultural.

Los esfuerzos apuntan a la búsqueda de estrategias pedagógicas válidas, para otorgar una atención integral a las demandas educativas de una sociedad caracterizada por la existencia de distintos grupos sociales y/o étnicos. Las acciones que se vienen desarrollando son, entre otras, el análisis de las variables sociales, culturales y psicológicas y su tratamiento didáctico; la reflexión sobre la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la programación de la enseñanza desde una perspectiva científica y multicultural: saber qué se hará, cómo y porqué.

La propuesta de enseñanza parte del sujeto que aprende en el contexto intercultural, considerando a este como espacio para el intercambio, que permite recuperar la identidad personal y social, y compromete al ser humano en proyectos de cambio, confrontándolo con problemas para superarlos, crecer en autoestima y ser capaz de decidir sobre su propio destino.

Desde la perspectiva pedagógica donde el ser humano «se construye» como personalidad en interacción con el ambiente y la educación, se busca coordinar todo tipo de influencia externa en cantidad y calidad, ya que de las intervenciones educativas que reciba dependerá no sólo lo que es, sino la capacidad de ir aprendiendo y progresando en su desarrollo.

Es fundamental que el docente en un contexto multicultural posea los suficientes elementos de análisis y reflexión de su propia práctica educativa, y de todos aquellos elementos intervinientes en la toma de decisiones institucionales, áulicas y comunitarias. Así como que conozca y comprenda los nuevos aportes de la psicología, pedagogía y antropología, y a partir de ello genere alternativas de trabajo áulico, postulando una actitud de apertura en el docente que se permita analizar, investigar, cuestionar y tolerar la condición de transicionalidad de este momento.

### *Acerca del currículum intercultural bilingüe: componentes curriculares*

CIFMA se plantea al currículum como un proyecto a experimentar en la práctica. Lejos de marcos institucionales rígidos y políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación de profesores a los que se sustrae la competencia profesional de modelar su propia práctica, y de teóricos que pretenden ayudar a la educación con sus elaboraciones descomprometidas y separadas de la propia dinámica de la acción de la enseñanza en el contexto real donde se desenvuelven.

El currículum se concibe como un análisis de la práctica, como un marco donde se deben resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas (Stenhouse, 1984).

La política curricular que se mantiene, parte de un marco de definiciones básicas que permiten modelaciones particularizadas en contextos educativos concretos, obligando a que todos los que tienen alguna responsabilidad en la decisión y realización del proyecto tengan que participar activamente, por la necesidad misma que plantea este proceso de concreción.

El proceso de desarrollo curricular se genera en un marco estimulante de energías creadoras y de compromiso de los profesores en traslación y realización del currículum.

Coincidiendo con Schwab (1969), se trata de concebir el desarrollo del currículum como un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales.

Se concibe al currículum como un espacio donde profesores, especialistas, administradores, indígenas e investigadores tienen que concertar una acción, en colaboración.

El currículum resultante es una invitación a la experimentación, comprobación, desarrollo y creación del conocimiento y del aprendizaje reflexivo de todos los actores implicados en su construcción.

Partimos de la necesidad de elaborar lineamientos generales para el desarrollo de una propuesta curricular de EIB que parta del reconocimiento del carácter multilingüe, pluricultural y multiétnico de la sociedad nacional; y responda a las necesidades del desarrollo integral de niños, jóvenes y adultos indígenas, tomando en cuenta su contexto lingüístico y sociocultural, así como sus necesidades sociales actuales y futuras, en el marco de la articulación interétnica e intercultural del país.

El proyecto educativo persigue entre sus objetivos la mejora del propio desarrollo de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, y con ello contribuir a mejorar las condiciones de la humanidad en su rica diversidad.

Para elaborar el currículum intercultural bilingüe se tomaron en cuenta diversos factores: los valores culturales y éticos de la comunidad; las formas de transmisión de los conocimientos y saberes de la comunidad; la situación evolutiva del niño y joven, y los espacios donde se inicia su proceso de socialización; los problemas e intereses, necesidades y aspiraciones del niño, joven, adulto y de la comunidad; los mecanismos de comunicación que incluyen la lengua, sus usos particulares y otras formas de expresión; la relación con la naturaleza, con su entorno, con sus formas de trabajo; la relación con otras culturas; el perfil de alumno que queremos lograr; los recursos humanos y materiales disponibles; y las bases legales y objetivos de la educación intercultural bilingüe.

Sólo a partir de la reflexión y de haber asumido el por qué y el para qué de las decisiones curriculares compartidas en la institución, fue posible iniciar un proceso de revisión con garantías de continuidad y utilidad para mejorar la enseñanza en las au-

las, la construcción de prácticas escolares innovadoras y el mejoramiento de la calidad educativa, atendiendo a la diversidad de contextos y situaciones.

El diálogo intercultural se fortalece por medio de las prácticas. No se enfoca solamente en el encuentro entre culturas, ni únicamente en propiciar el conocimiento mutuo entre los estudiantes de diferentes etnias (*tobas, wichí y mocoví*), sino también –y sobre todo- en develar y discutir las distintas formas y perspectivas que adquiere la inequidad, la discriminación y la desvalorización, de manera que los alumnos se posicionen frente al conflicto histórico de dominación y hegemonía contra los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad va muy allá de su usual componente relacional y armónico para situarse en el análisis sincrónico y diacrónico de la inequidad y la desigualdad en América Latina.

Desde el CIFMA diseñamos un programa de educación enfrentando el desafío de hacerlo a partir de los recursos locales, aspirando a desarrollar y mantener niveles de alta calidad, promoviendo la comprensión de formar personas, pueblos y comunidades en posesión de su cultura, pero también capaces de convivir en un mundo de constante cambio y desarrollo.

La igualdad no es un estado, ni un hecho, sino un principio que inspira nuestras propuestas y actos. No perdemos la perspectiva de reconocer que estamos situados de manera diferente en la sociedad. Lo importante es considerar la enorme diversidad, para que el aprendizaje sea posible en todas sus vertientes.

La igualdad en la práctica es posible cuando se reconoce la diversidad como algo valioso, digno, legítimo, cuando se posibilita el desarrollo de aptitudes cualitativamente distintas entre uno y otros.

Desde este lugar se crean alternativas válidas en función de la diversidad, se habilitan prácticas con sentido para todos los sujetos que transitan por las aulas escolares, se busca que las intervenciones sean significativas en función de los contextos socioculturales, que se pueda educar en la diversidad con hechos y acciones concretas, que no se desautorice el lenguaje de las familias de los alumnos. Nos planteamos lo intercultural como un nuevo sentido, como la utopía creadora que nos permitirá construir una sociedad más justa y equitativa.

Cabe advertir que no se trata de inventar un espacio de saber reservado solamente a los indígenas, donde los contenidos fundamentales reproduzcan los criterios de verdad del poder, disfrazados de contenidos indígenas. La formación docente del CIFMA no significa en absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad; la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos y teóricos donde se vayan generando nuevos conceptos, categorías y nociones bajo el marco de la interculturalidad.

El estilo de trabajo que se visualiza en la relación teoría-práctica y frente a temas-problemas educativos relacionados con la EIB, es el de focalizar la intención indagadora. Se apela al conocimiento teórico con el fin de comprender el significado de lo que sucede en la institución y el contexto indígena, y se pretende alcanzar un cambio sustantivo en las formas de intervención.

En las decisiones respecto a la metodología, se tiene presente que apuntarán al logro de los objetivos enmarcados en un contexto, y momento determinados.

*Desde las prácticas pedagógicas se apunta a:*

- a) El tratamiento de las diferencias inter-individuales.
- b) La consideración de los proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de heterogeneidad a través de los sistemas de trabajo cooperativo.
- c) Evaluar las diversas metodologías de enseñanza en desarrollo y revisar nuestras estrategias.
- d) Establecer los criterios consensuados respecto a la metodología.
- e) Tener en cuenta que las categorías de participación y la experiencia adquieren importancia constitutiva en el proceso de aprendizaje.
- f) Considerar la cosmovisión indígena basada en un pensamiento cíclico donde existe un ciclo vital de la naturaleza, incluidos vegetales, animales y seres humanos con sus propias características y significados.
- g) Reconocer el principio de autoridad vertical donde se reconoce el respeto a los mayores y ancestros.
- h) Atender a la oralidad de la cultura indígena y sus implicaciones en el proceso de socialización y transmisión de conocimientos.
- i) Evaluar los materiales didácticos, recursos, libros e ilustraciones que se utilizan, e incluir el tratamiento de una visión cultural amplia.
- j) Evaluar la influencia de los medios de comunicación como recursos didácticos de importancia para el trabajo con la diversidad, por su posibilidad de poner en contacto a los diferentes grupos humanos.
- k) Consensuar modelos educativos: castellanización, transición, bilingüe bicultural, intercultural.
- l) Analizar el lenguaje de los docentes, los ejemplos que utilizan para explicar las materias, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales en-

tre los alumnos, las prácticas de juegos fuera de clase, los estereotipos que se divulgan a través de los libros de textos que se utilizan.

Importa alcanzar un conocimiento transformador de la práctica docente bilingüe intercultural. Por eso es preciso despertar la actitud crítica hacia la cotidianidad del funcionamiento de las instituciones, desarrollar destrezas indagadoras y potenciar los mecanismos que enlazan el conocimiento con la acción. No descartamos el planteamiento desde otros paradigmas de análisis de tipo mixto, combinando métodos, técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. Las teorías nos permiten una perspectiva diferente de interpretar las posibilidades y limitaciones y racionalizar los errores institucionales, pudiendo emplearlas como instrumento para construir el futuro.

### **Dificultades y alternativas para su resolución**

- a) En el desarrollo del proceso de aprendizaje, las dificultades surgen cuando se descuida –no intencionalmente– la estimación de las diferencias culturales, el ideario personal del alumno (indígena) distinto, frente al desarrollo de contenidos académicos con una fuerte carga cultural desde lo no indígena.
- b) El necesario e indiscutible predominio de los contenidos occidentales sobre los contenidos de las culturas indígenas en los lineamientos curriculares para la formación de docentes en los diferentes profesorados. Esto exige al CIFMA una adecuación del currículum occidental a los contextos indígenas, para que las prácticas pedagógicas de EIB no sean planteadas como complementario en enseñanzas donde lo sustancial sea lo coherente con la lógica occidental.
- c) Descubrir los aportes de la cultura indígena y las realizaciones de otras culturas, garantiza la superación de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, posibilita la inclusión de diferentes puntos de vista para resolver una situación. El diálogo y el respeto por el protagonismo del alumnado es la estrategia que hace eficiente la actividad pedagógica.
- d) Generar espacios de convivencia donde los alumnos asumen responsabilidades, contribuye a una práctica docente desde los inicios de su formación-mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada (participar, organizar actos patrios, charlas escolares).
- e) Elevar el grado de participación, responsabilidad y autoestima, para que los alumnos indígenas vayan ocupando espacios que les pertenecen como ciudadanos plenos de nuestro país.
- f) Permanecer abiertos, con una mirada crítica constante, para que nuestra propuesta intercultural de formación de docentes indígenas no menoscabe su potencial democratizador, reproduciendo bajo otra modalidad los discursos y prácticas de modelos hegemónicos tradicionales (Kulemeyer, 2007).

## **Ideario y cultura institucional**

El CIFMA es una institución cuyo modelo educativo respeta la identidad cultural social y lingüística de los pueblos indígenas y posee un estilo propio, basado en el diálogo intercultural de los actores involucrados y el compromiso con los pueblos indígenas, con un fuerte protagonismo de estos en la toma de decisiones. La apropiación de herramientas de gestión por parte de los aborígenes para tomar decisiones sobre sus propios procesos de formación cultural y lingüística, y la participación de las comunidades en la toma de decisiones respecto a su educación y su futuro, constituye una manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos.

En ella, los docentes entendemos que el trabajo pedagógico que se está desarrollando forma parte de un proceso complejo, rediseñado de tal manera que les permita la recuperación y recreación de las formas culturales propias de los indígenas, la revalorización de sus modos de ser y de evolución en tanto sujetos sociales. Estos propósitos plantean la imagen de un docente reflexivo, crítico, capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias y de fundar su labor en la confianza en los alumnos.

### *Educación superior y vínculos con la sociedad*

La educación superior es considerada un instrumento insustituible para el desarrollo humano, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de una cultura de paz. La universidad y los institutos de formación –especialmente de docentes-, deben tener un rol fundamental en la solución de los problemas de la humanidad.

El desafío fundamental de las instituciones educativas es asumir el rol protagónico como instituciones cuya función sustantiva es generar, transmitir y transferir el conocimiento a la sociedad que le sirve de sustento.

Frente a la creciente velocidad con que se producen los cambios y la obsolescencia cada vez más rápida del conocimiento, desde el instituto CIFMA se trabaja desde la apertura, maximizando la posibilidad de intercambio entre docentes, estudiantes y conocimientos, sobre la base de la concepción de educación permanente y de calidad.

El reto que hoy se presenta, no es sólo cómo atender a una demanda nueva como educación indígena, sino también ser capaces de ofrecer una formación de mayor calidad y relevancia que responda realmente a los intereses individuales, a los requerimientos de las comunidades indígenas, de los mercados laborales y a las expectativas de una sociedad en transformación. Sin mejores profesores, sin currículos renovados y actualizados, y sin alumnos con capacidad y voluntad de estudiar, acompañados de un mayor presupuesto, no hay posibilidad alguna de tener mejores resultados.

Ante la creciente matrícula, es necesario encontrar formas de articulación mejores y más racionales entre el nivel medio y superior, que faciliten el tránsito de un nivel al otro. Desde el CIFMA se generan los mecanismos para atender especialmente a los jóvenes indígenas que al momento del ingreso deben realizar acciones tendientes a compensar las diferencias educativas de inicio. Para ello se arbitran las acciones, para dar una oportunidad de compensar esas diferencias. Esto es atender la equidad.

Por otro lado, es imprescindible profesionalizar simultáneamente la gestión de los institutos, capacitando a sus docentes en las nuevas técnicas de gestión de las organizaciones complejas, otorgándoles la autoridad necesaria para el cumplimiento de funciones, retribuyéndolos adecuadamente y exigiéndoles la consiguiente responsabilidad y compromiso con los resultados.

La mayor efectividad interna y externa, la más estrecha relación con la sociedad y la idea de servicio que debe caracterizar a las instituciones de educación superior del nuevo siglo, exigen revisar y repensar el modelo de autogobierno de la corporación académica, frecuentemente concebido rígidamente, a veces con fuerte presencia de los estamentos burocráticos.

Compartimos con muchos otros un ideal de educación superior de calidad, pluralista, abierta al servicio de la sociedad (Kulemeyer, 2008).

## **Reflexiones conceptuales que sostienen las prácticas institucionales**

La diferencia cultural alude a lo otro, a lo distinto, a las identidades. Pero no se trata de diferencia cultural a secas, sino de una diferencia que es constitutiva de dinámicas sociales, de desigualdades e injusticias.

La diversidad cultural, como señalan algunos autores (Ansión, 2002), es una característica propia de la especie humana, de las sociedades y de las formas de organización política. Más allá de la reflexión o de la implementación de acciones y normas que involucren a la diversidad cultural, esta existe y es una característica propia de las sociedades humanas. Ahora bien, es posible que haya Estados y sociedades donde la diversidad cultural no sea valorada, se le niegue o sea considerada como un obstáculo o problema.

Reconocer la diferencia en nuestra sociedad, es un ejercicio de justicia que debe apuntar a la búsqueda de una nueva convivencia, donde la diversidad no sea sólo un valor para otros, para los «diferentes», sino para el conjunto social.

El término cultura, o civilización tomado en el sentido etnográfico más amplio, designa un sistema complejo que comprende a la vez las ciencias, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y otras facultades y hábitos adquiridos por el hombre en el estado social. La cultura comprendería todo aquello en lo cual interviene o habría intervenido el ser humano.

Mientras la multiculturalidad estaría referida a la simple coexistencia de varias culturas en un espacio determinado, la interculturalidad supone, en principio, que la coexistencia cultural pase a convivencia, con absoluto respeto a las características culturales de cada grupo. Es decir: ni subordinación, ni integracionismo, ni asimilacionismo. Sí, por supuesto, respeto y adaptación a las normas sociales que permiten, favorecen y facilitan esa convivencia deseada. La convivencia cultural se ve como un enriquecimiento mutuo y no como amenaza a ninguna de las culturas.

La educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; y en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes para que, sin dejar de serlo, construyan puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las disparidades, expresarlas y relacionarlas, aprendiendo a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En tal sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad.

Entendemos por educación intercultural aquella que atiende a la diversidad cultural y lingüística; que promueve el derecho a ser diferentes; favorece la formación y desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales, a través de la formación de valores y actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad social, etc., en el sujeto.

El diálogo intercultural no borra las desigualdades existentes entre el polo dominante y el polo subordinado, pero constituye la herramienta más adecuada en la búsqueda de su superación. La relación hace consciente a los actores del escenario en que ambos se mueven, e impulsa la promoción de prácticas tangiblemente democráticas y no sólo discursivas o retóricas.

De esta manera, la interculturalidad no es sólo el acto de reconocimiento de un «otro» como distinto, sino el proceso de activo reconocimiento de su legitimidad como tal. La relación intercultural meditada y planificada en el contexto de la educación, por ejemplo, pretende un diálogo no coercitivo.

El diálogo intercultural requiere del consentimiento y la aceptación mutua de la relación. No de una imposición afirmada en la creencia de que la sola relación o contacto provocará efectos positivos o benéficos para el otro.

La educación intercultural es vista como enfoque metodológico y como opción política. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de respaldar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y la comunidad, para considerar valores, saberes, conocimientos, lengua y todas las expresiones culturales de las comunidades

étnicas y culturalmente diferenciadas, consideradas todas como recursos que conducen a modificar la práctica del docente (Walsh, 2002).

Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye un enfoque que propicia transformaciones en las relaciones de la sociedad, lengua y cultura desde una perspectiva de igualdad de pertenencia y de importancia curricular. Además, es considerada como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente, sino en la igualdad a la que se tiene derecho como sujeto social.

## **Recomendaciones**

Es evidente que la institución escolar CIFMA, por sí sola, no es capaz de completar un proyecto pedagógico intercultural. Necesita un proyecto social global donde la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad, por lo que se hace imprescindible generar acciones que aborden esta necesidad.

Preparar para una sociedad intercultural exige llevar a cabo, además, profundas transformaciones en el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar. Otorgar a los alumnos —en este caso, los indígenas— un papel más activo en dicha construcción, a sus familias y comunidades, brindándoles espacio de participación genuina; enseñándoles a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento; ayudándolos a afrontar altos niveles de incertidumbre y proporcionando experiencia que les permita vivir la heterogeneidad como una fuente de desarrollo y progreso.

Se deben crear los escenarios para la recuperación de la práctica y experiencia de los docentes indígenas como fuente de conocimiento, análisis, reflexión y aprendizaje, a fin de garantizar los procesos de formación permanente. Estos escenarios deben ser sistemáticos, institucionalizados de manera que posibiliten la reflexión y la construcción de nuevas prácticas e intervenciones.

Será necesaria la inclusión de estrategias de seguimiento y evaluación de los procesos de formación y evaluación del desarrollo profesional del docente indígena en la escuela, así como en la calidad de la educación y en los niveles de inclusión.

Mayor acompañamiento de las universidades, desde el sistema educativo, a las inquietudes, necesidades y expectativas de los docentes del instituto, como la producción de material bibliográfico para trabajar con niños indígenas.

Que se impulsen desde todos los ámbitos de decisión, ministerio, gobierno y universidades, espacios para la asistencia técnica-pedagógica y de potenciación de todas las acciones y del trabajo que viene realizando el CIFMA como institución especializada en educación intercultural bilingüe.

Plantear cambios de actitud de la docencia en general y de los procesos de formación, teniendo presente que el currículum en la escuela intercultural bilingüe exige un encuadre democrático de los contenidos de la enseñanza, con consenso y toma de decisiones con la representación de los intereses de todos, y que para aplicarlo es imprescindible una actitud escolar diferente de la existente y otra mentalidad de los actores docentes, padres, alumnos, técnicos y materiales escolares, entre otros.

## Referencias Bibliográficas

- Ansión, Juan (2002) La antropología al servicio de una educación intercultural. En Norma Fuller (editora), *La intercultural y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, págs.: 331-341.
- Congreso de la Nación (1986) Tratamiento de la Cuestión Indígena. En *Serie Estudios e Investigaciones 2*: 22-40. Buenos Aires: Dirección de Información Parlamentaria del Congreso de la Nación.
- Freire, Pablo (1994) *Pedagogía del Oprimido. Saberes necesarios para la práctica pedagógica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela; Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Kulemeyer, Jorge (2007) El patrimonio cultural y su (nuestro) «Talón de Aquiles». En *Suplemento Revista Cuadernos*, XII Jornadas de Filosofía del Noa, Jujuy, 23 al 25 de agosto de 2006, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, págs.: 143-148.
- \_\_\_\_\_ (2008) «M'hijo el Dotor' como hijo y protagonista de la Universidad de la calle». Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales, FHyCS - Universidad Nacional de Jujuy, mesa temática La producción de conocimiento en la Universidad de la calle, mayo de 2008. Disponible en <http://www.universidad-de-la-calle.com/Ponencia-Kulemeyer.html> [Fecha de consulta: 27/01/09].
- López, Luis Enrique (1995) *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*. Guatemala: CECMA Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- \_\_\_\_\_ (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 1-28. Ediciones de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).
- Mato, Daniel; coordinador (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Schwab, Joseph ([1969]1989) Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Sacristán Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, págs.: 1- 482

Stenhouse, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Valenzuela, Estela (2002) *Formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el Instituto de nivel terciario C.I.F.M.A. de Presidencia Roque Sáenz Peña Chaco en la carrera de maestro bilingüe intercultural, desde la perspectiva de los egresados tobas*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

\_\_\_\_\_ (2008) Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 83-92.

Walsh, Catherine (2002) (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Norma Fuller, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, págs.: 115-142.

Zidarich, Mónica (1999) *Sistematización de Experiencias de Educación Bilingüe Intercultural. Área Wichí 1970-1999. Plan Social Educativo. Proyecto 4*. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.